

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A LITERATURA DE AUTORIA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA

André Eduardo Tardivo *
Wilma dos Santos Coqueiro **

Resumo: O ensino e a prática da leitura literária na educação básica encontram grande resistência por parte de alunos/as e professores/as: os primeiros, por não terem o hábito de ler, e os segundos, muitas vezes, por falta de aparato teórico-metodológico que propiciem uma prática eficaz, ao mesmo tempo em que ambas as partes são sedimentadas por um Estado que nega, cada vez mais, o acesso à arte. O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de trabalho com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, em sala de aula, a partir das experiências do estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras, no ano de 2018, realizado na cidade de Campo Mourão, Paraná. A despeito da leitura mecânica e descontextualizada encontrada nas salas de aulas brasileiras, acreditamos que a figura do/a docente é de fundamental importância para a mudança desse cenário na medida em que, como pudemos observar, uma abordagem diversificada e que leve em consideração as expectativas dos/as estudantes propicia um melhor aproveitamentos dos estudos literários, ao mesmo tempo em que desperta nos/as discentes o interesse pela leitura.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação. Literatura Afro-brasileira. Conceição Evaristo.

HUMAN RIGHTS AND EDUCATION: THE LITERATURE OF AFRO-BRAZILIAN AUTHORSHIP IN CLASSROOM

Abstract: The teaching and practice of literary reading in basic education finds big resistance from students and teachers: the first ones, because they do not have the habit of reading, and the second ones, often, due to the lack of a theoretical-methodological apparatus that provides effective practice, at the same time that both parties are sedimented by a state that increasingly denies access to art. The present work objectives, then, to present a proposal of work with the tale "Maria", by Conceição Evaristo, in classroom, from the experiences of the compulsory supervised stage of the Letras course in 2018 developed in Campo Mourão city. In spite of the mechanical and decontextualized reading found in Brazilian classrooms, we believe that the teacher's figure has fundamental importance for the change of this scenario insofar, as it can be observed, a diversified approach that takes into account students expectations provides a better use of literary studies while awakening students interest in reading.

Keywords: Human rights. Education. Afro-Brazilian Literature. Conceição Evaristo.

Considerações iniciais

“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”
Conceição Evaristo

No decorrer da graduação, sobretudo nos cursos de licenciaturas, uma das etapas mais aguardadas – e temidas – pelos/as discentes é o momento do estágio curricular obrigatório, no qual é preciso pôr em prática, efetivamente, todos os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. Ainda que a maioria dos cursos de

licenciatura conte com programas voltados para a iniciação à prática docente (como é o caso do PIBID¹, por exemplo), muitos/as discentes, por questões pontuais, como a necessidade de trabalhar para garantir o sustento de seus lares e/ou dificuldades de locomoção até a universidade, não têm a oportunidade de estabelecer contato com a sala de aula antes do momento do estágio. Assim, ao se depararem com o universo prático da licenciatura nos instantes derradeiros da graduação, se assustam e, não raras vezes, desistem do curso contribuindo para os altos índices de evasão nos cursos de formação docente. Em nosso *campus* da universidade, por exemplo, nos últimos dois anos (2017 e 2018), somente 26 estudantes obtiveram o título de licenciados/as em Letras, o que corresponde a 26% dos 100 ingressantes no período destacado.

O estágio, independentemente de participação ou não em programas de iniciação à docência ou à pesquisa, é etapa de suma importância para a formação do/a docente, pois é a partir desse momento que o/a estudante terá real conhecimento da profissão escolhida caminhando de encontro aos ônus e aos bônus de ensinar em um país que não valoriza a educação. No tocante aos cursos de Letras, cujo objeto de estudo e ensino é a língua(gem), é fundamental que o/a docente em formação (e mesmo depois de formado/a, como regente da turma) encontre mecanismos para melhor trabalhar os diversos tipos de textos que circulam na sociedade.

Segundo a Constituição Brasileira promulgada em 1988, em seu artigo nº. 205, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; entretanto, muitos/as jovens ainda estão fora da escola ou, quando têm acesso, não conseguem permanecer em ambiente escolar devido à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias (UNICEF Brasil²). Na tentativa de propiciar que todas as crianças e jovens tenham acesso e permanência ao ensino regular ao mesmo tempo em que os façam crescer enquanto indivíduos, a Secretaria dos Direitos Humanos elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, entre outros fatores, uma educação pautada no dialogismo, buscando ultrapassar o oferecido pelos currículos tradicionais, de modo a propiciar a formação de cidadãos/ãs críticos/as e atentos/as aos seus direitos e deveres.

Ao estabelecer o direito ao conhecimento científico, isto é, o acesso à educação formal, as discussões acerca da (in)adequação do currículo a ser trabalhado na escola passam a ganhar destaque. Não cabe, neste trabalho, problematizar os (possíveis) problemas do currículo escolar brasileiro que parece caminhar em direção a um ensino cada vez mais tecnicista e desumanizado; todavia, é necessário, para que alcancemos nossos objetivos, discorrer sobre como o ensino da arte tem pouca (ou nenhuma) visibilidade nas instituições públicas de ensino brasileiras.

Os/as estudantes das escolas públicas cada vez menos têm contato com a arte na educação, pois a mesma parece perder espaço e compreender um cronograma que não se pauta na reflexão e dialogismo que a obra proporciona, mas unicamente no ato de observá-las, quando muito, de reproduzi-las, evidenciando, dessa maneira, um ensino frágil e descontextualizado. Outra forma de acesso à arte, desta vez no mundo verbal, dá-se nas aulas de língua portuguesa quando da abordagem do texto literário, que ocorre, muitas vezes, de forma equivocada, forçando o/a discente a ler para cumprir o programa da disciplina sem refletir sobre as obras que leem. Diante de um cenário político e social cada vez mais excludente, que parece trabalhar na contramão da democratização do acesso à arte, é inevitável não se questionar qual o papel do/a docente em sala de aula para, ao menos, atenuar o desserviço governamental para com o ensino da arte às nossas crianças e adolescentes, visto que a literatura contribui para a formação humanitária do indivíduo.

Nesse sentido, são relevantes as afirmações de Roland Barthes (1915-1980), acerca da intrínseca relação entre literatura e os eixos relacionados ao ensino, ao saber e ao poder. Em sua aula inaugural do *Collège de France*, em 1977, traduzida no Brasil como *Aula*, além das ponderações acerca da semiologia literária, expõe as relações de poder na sociedade e os muitos saberes, oriundos das diversas ciências, presentes na obra literária. Com efeito, nesse caráter enciclopédico da literatura reside a sua grandeza e a sua essencialidade na formação humana, uma vez que “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles, ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso (...) A ciência é grosseira, a vida é sutil e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.” (BARTHES, 2004, p. 18).

Também com foco na relação entre literatura e sociedade, ao discutir sobre a formação humana e social do leitor, Antonio Candido, divide os bens necessários à humanidade em duas classes, quais sejam: os incompressíveis, isto é, correspondem

à primeira imprescindibilidade, como roupas e alimentos; e os bens compressíveis, aqueles que englobariam necessidades classificadas como secundárias (enfeites e cosméticos, por exemplo). Partindo desta divisão, Candido defende a inclusão da literatura no primeiro grupo, pois, segundo ele, “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia” (CANDIDO, 1989, p. 112). Assim, privar o indivíduo do acesso à literatura seria tolher sua formação humana, uma vez que, a todo o momento, estabelecemos contato com a literatura, seja consciente ou inconscientemente. Por meio da literatura é possível que enxerguemos não somente a luz, mas também a enorme escuridão que existe ao nosso redor, para que, dessa forma, possamos enfrentar os problemas que nos circundam com humanidade. Nas palavras de Candido: “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 1989, p. 117).

Contrariamente ao que se pensa, a literatura não é unicamente uma forma de fruição, ela nos oferece subsídios para discutir e desvelar as imensas discrepâncias sociais nas quais estamos inseridos. Ao longo dos séculos, ao nos debruçarmos sobre a produção literária, torna-se visível a busca dos/as autores/as pela melhor representação da sociedade de suas épocas – muitos/as deles/as, na ânsia por fazer deste um mundo melhor, valeram-se da literatura para buscar condições mais favoráveis para o ser humano. Podemos citar alguns autores/as que possibilitaram que a literatura atingisse um grande tom humanitário, são eles: Castro Alves, que abordou os horrores do navio negreiro e lutou pela abolição da escravatura tendo, inclusive, recebido a alcunha de “poeta dos escravos”; Graciliano Ramos com romances que desvelam as precárias condições de vida do povo nordestino e suas angústias na travessia rumo à subsistência; Jorge Amado, cujas obras podem ser divididas em duas fases: a primeira de cunho político e social e os aspectos regionalistas, e a última representando todo o saboroso mundo baiano; Victor Hugo com seu emblemático *Os Miseráveis*, no século XIX, no qual alçou a figura do pobre à condição de protagonista, situação inimaginável, até então, por ser o romance um gênero de origem burguesa, logo, seus protagonistas, em geral, representavam essa classe social; e também José Saramago, Guimarães Rosa, Rachel de Queiroz e tantos/as outros/as autores/as.

Ainda que tenhamos inúmeras obras e autores/as que possibilitem essa reflexão sobre o mundo e o tom humanitário proveniente da literatura, é necessário que estejamos atentos/as, pois “a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador” (CANDIDO, 1989, p. 122), haja vista que o/a indivíduo dispõe de raros momentos reservados para a leitura em detrimento do tempo que passa em seu trabalho, o que culmina no aspecto desumanizador na sociedade.

Candido defende a necessidade de uma melhor distribuição de bens, pois só desta forma a literatura deixará de ser privilégio da classe alta: “[...] é certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um.” (CANDIDO, 1989, p. 123).

Paralelamente, o texto da professora Marisa Corrêa Silva aborda o aspecto desumanizador explanado no filme “O leitor”, no qual a protagonista é considerada desumana pelo fato de ser constituída “pela carência de algo essencial” (SILVA, 2015, p. 163), que podemos relacionar com inúmeros aspectos, inclusive o social. De acordo com Silva, do mesmo modo que a protagonista é desumanizada pelas circunstâncias que a levaram a julgamento, outros indivíduos na sociedade também o são, “[...] como o cortador de cana exausto que não faz mais do que trabalhar oito horas por dia, sem conseguir encontrar uma perspectiva para a própria vida além da mera sobrevivência, foi desumanizado” (SILVA, 2015, p. 163).

Desse modo, percebemos que há, na sociedade brasileira, um abismo que separa a literatura das classes sociais menos favorecidas. Esse distanciamento é, em grande parte, decorrente da má distribuição de renda que compele o indivíduo a priorizar o trabalho excessivo em detrimento do acesso à cultura, o que contribui para a perpetuação do ideário de que o texto literário é inerentemente pertencente à classe alta quando, na realidade, a falta de acesso é o reflexo das mazelas sociais. Somente por meio da educação será possível mudar este cenário, somente por meio de formação continuada de qualidade para os/as docentes associada a condições favoráveis na relação ensino e aprendizagem e em uma melhor distribuição de bens será possível transformar o mundo. Tudo começa na escola, na forma como somos ensinados a enxergar o mundo, no contato com professores/as qualificados/as e num ambiente propício para a aprendizagem e, certamente, por meio da literatura.

Literatura e ensino: o texto literário em sala de aula

Não é surpresa para nenhum/a docente de língua portuguesa que o trabalho com textos literários em sala de aula encontra resistência por parte dos/as estudantes, sobretudo quando a leitura de obras clássicas é cobrada. Embora encontremos objeção por parte dos/as discentes, é necessário desenvolver mecanismos para a inserção dos clássicos na educação básica. Para tanto, a Estética da Recepção parece ser a opção mais eficaz para o trabalho com a literatura no âmbito escolar. Partindo dos pressupostos metodológicos de Bordini e Aguiar (1993), que se basearam na *Teoria da Recepção*, de Hans Robert Jauss (1967), é possível que o/a docente de língua portuguesa não só dê conta do trabalho com os clássicos, mas, também, possibilite apresentar novas obras e autores/as não pertencentes ao cânone literário que, no entanto, possuem tanto ou maior valor estético que os escritos pertencentes a essa ferramenta de exclusão.

Para tal, é preciso haver um movimento das universidades em direção ao ensino básico, pois, de que modo os/as docentes poderão inserir em suas aulas obras oriundas das minorias ditas étnico, raciais e sexuais se não tiveram contato com tais textos em sua formação? Muzart, por sua vez, afirma que a própria “Universidade brasileira que é mestra em perpetuar a mesmice: os mesmos, sempre os mesmos escritores nos mesmos programas” (MUZART, 1997, p. 80). Na contramão destas práticas, inúmeros cursos de Letras estão repensando seus cronogramas das disciplinas de Literatura, primeiro porque há a necessidade natural de se atualizar as obras trabalhadas, visto que a produção literária não é estanque; e, segundo, pelo fato de que pesquisadores/as têm refutado a ideia de superioridade estética dos textos canônicos trabalhados desde o século passado, de modo que não representam, de fato, o melhor da literatura. Há que se ressaltar que o trabalho com textos canônicos na formação inicial não é banido e suplantado por textos periféricos. O que se propõe é uma mescla de textos consagrados e marginalizados, na tentativa de minimizar a exclusão literária.

Há outro problema mais urgente que afeta diretamente o ensino público brasileiro: a falta da prática de leitura. É necessário, então, que olhemos primeiro para o pouco espaço que a leitura, infelizmente, ocupa nas escolas públicas. Até meados do século XVIII aqueles/as que não detinham poder econômico não tinham acesso à

educação, tornando-se reféns daqueles que sabiam ler e escrever, reafirmando o ideário de que ser alfabetizado (ainda que minimamente), alçava o/a sujeito a níveis superiores econômica e socialmente. A partir de políticas públicas objetivando a alfabetização dos cidadãos, sobretudo nos primeiros anos do século XIX, os brasileiros começaram a ter acesso à escola. Dessa forma, a criança passa a ter condições de questionar e se emancipar da tutela adulta:

Para a criança que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo ao seu redor para ela, também a aprendizagem da leitura repercute enquanto uma possibilidade de emancipação. Pois os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela e, por conseguinte, manipuláveis. (ZILBERMAN, 1985, p. 16).

Ainda de acordo com a autora, é por meio da escola que a criança tem acesso à leitura; todavia, a mera decodificação não a torna leitora, isto é, há um abismo que separa os dois grupos. A escola deve trabalhar no sentido de criar leitores/as e não apenas pessoas capazes de ler. Contudo, o que se percebe, ao frequentar as salas de aulas, é um trato mecânico da leitura que vem associado aos livros didáticos, cujas obras literárias são fragmentadas, priorizando a leitura de romances de difícil compreensão em detrimento do trabalho com gêneros mais curtos, como o conto, por exemplo. Ao se pautar única e exclusivamente no livro didático (ferramenta inserida nas escolas desde a instituição desta), as interpretações distintas e discussões outras não são consideradas, o que acaba por exilar o/a leitor/a.

Nesse sentido, e considerando o atual cenário educacional, o/a docente depara-se constantemente a questões do tipo: o que posso fazer para trabalhar o texto literário de forma eficiente? Como posso fazer meu/minha estudante ler grandes nomes da literatura brasileira, como, por exemplo, Machado de Assis e Clarice Lispector? Ítalo Calvino, em seu texto *Por que ler os clássicos*, propõe reflexões sobre o tema e discute o momento adequado de se ler grandes nomes da literatura, além de defender que “os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor” (CALVINO, 2007, p. 12-13), de modo que a escola deve proporcionar opções de leituras ao estudante. Contudo, segundo o autor, “as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola” (CALVINO, 2007, p. 13), o que reforça a premissa de que a leitura na escola não é suficiente, mas que é, sim, o ponto

de partida para a formação de leitores/as. Dentre suas considerações, Calvino afirma que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2007, p. 11) e que possibilita uma maior compreensão da natureza humana.

No trato do texto literário em sala de aula, é necessário que o/a docente esteja ciente das possíveis divergências entre a sua interpretação do texto e a que o/a discente produz, pois o conhecimento que detém é superior ao daquele/a que está tendo os primeiros contatos com a literatura. O conhecimento de mundo, como se sabe, é imprescindível para compreender com maior propriedade o texto literário, não só numa primeira leitura, mas também sobre outras que o/a leitor/a vier a refazer ao longo dos anos, sobre esse aspecto Jouve (2012), afirma:

O primeiro papel do ensino é, então, munir o leitor da informação necessária para que as obras voltem a lhe falar. Como fazer ideia do que *A canção de Rolland* representava sem um mínimo de conhecimento da sociedade feudal? Como atualizar os implícitos de um texto de Tolstói sem conhecer nada da Rússia na segunda metade do século XIX? (JOUVE, 2012, p. 146, grifos do autor).

Dessa forma, torna-se inescusável que o/a docente trabalhe para além da materialidade literária de que dispõe; logo, o trabalho com intertextualidade, intersemiose, transversalidade e interdisciplinaridade, citados por Martins (2006), demonstram ser um viés metodológico eficiente para a compreensão das obras literárias. O/A estudante, que hoje se vê frente às mais diferentes formas de entretenimento, precisa sentir-se parte do que lê, precisa ter consciência de que o texto não é autônomo em si e que a presença do/a leitor/a é fundamental para a construção de sentidos. Perrone-Moisés afirma que “ao contrário dos meios de comunicação, que tendem a formar um receptor passivo e insensível, o romance solicita atenção, reflexão e compartilhamento” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 111). Acreditamos que não apenas o romance, mas a prática de leitura como um todo requer concentração, pensamento crítico e troca de experiências com seus pares. Alfredo Bosi, em entrevista a Maria Thereza Rocco, quando questionado sobre a seleção de obras a ser trabalhada diante das várias formas de fruição, afirma que o/a docente tem que “aceitar que o adolescente tem um mundo de experiência mais restrito e que

é preciso começar pelo conhecido e, depois, aventurar-se pelo desconhecido” (ROCCO, 1992, p. 103).

“Literatura é chata, professor!”, “Literatura é difícil.” e “Pra quê ler coisas antigas, o mundo muda!” foram alguns dos questionamentos ouvidos pelo professor em formação durante o período do estágio e cuja recorrência fora corroborada pelos demais docentes em conversas informais. Todavia, acreditamos que a partir do trabalho reflexivo em consonância aos quatro conceitos supracitados os estudantes começarão a enxergar o texto literário de uma forma menos mecânica e desinteressada, além de afastar a ideia de que a literatura é pretexto para estudar gramática. O/A docente pode ir além e trabalhar obras contemporâneas apresentando aos estudantes a importância destes textos para o seu momento de publicação. Para que tal prática se efetive, o/a docente precisa estar aberto/a às leituras que os/as estudantes trazem de outros espaços, como a casa e a internet, por exemplo, uma vez que ao impor somente textos que não interessam aos/às discentes acabam por bloquear qualquer interesse pela literatura.

Textos produzidos por homossexuais, mulheres, negros e indígenas raramente compõem o rol de obras literárias trabalhadas na educação básica. De acordo com Santos e Wielewicz, “atravessamos um longo período de silêncio, durante o qual os escritores brasileiros não se incomodaram com a realidade das chamadas minorias. Pelo menos, não no que tange à sua produção literária” (SANTOS; WIELEWICK, 2009, p. 337). Cabe ao/à docente, então, a partir de suas experiências com tais textos, apresentá-los aos/às estudantes de uma forma produtiva a fim de desanuviar as mais variadas formas de preconceito que insistem em permear a sociedade brasileira.

Inserção da literatura contemporânea negra em sala de aula: resistências e possibilidades

A figura do/a negro/a ocupa pouco espaço no ambiente escolar, seja como estudante, seja como professor/a. Outro fator que reforça a pouca representatividade da figura afro-brasileira no ambiente acadêmico diz respeito ao pouco espaço que as mesmas encontram nos materiais didáticos. Durante muito tempo, o/a negro/a simplesmente não existia na escola, as famílias presentes nos materiais didáticos eram sempre compostas por homens e mulheres brancos e loiros; mais tarde, quando

começou a ganhar visibilidade, a pessoa negra foi retratada baseada em estereótipos subalternos, como empregada doméstica, por exemplo.

Graças às reivindicações de grupos engajados na busca da inserção da cultura negra no espaço escolar, em 2003 foi promulgada Lei³ que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas. No entanto, há que ressaltar que a realidade ainda está distante do que se espera de um país construído com o suor e o sangue negros. De acordo com Tenório e Gasparin, é necessário estarmos atentos/as e lutar para que as escolas façam cumprir a lei, e cabe ao/à docente, principalmente, estar alerta, pois certamente serão necessários “cursos de formação específica e a produção de material de apoio, para que possam trabalhar com seus alunos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana” (TENÓRIO; GASPARIN, 2018, p. 278).

O trabalho com a cultura da população afro-brasileira é inquestionável nas escolas, tanto para questionar a tradição canônica quanto para combater o racismo que assola a sociedade brasileira, pois:

Apesar de vivermos numa (sic) sociedade que não se diz racista, o racismo se faz presente e se evidencia de modo incontestável na análise de inúmeros dados da realidade brasileira, os quais confirmam a condição de exclusão em que vive a população afrodescendente, chegando a se construir (sic) em um verdadeiro *apartheid* social. O Estado brasileiro sempre se omitiu em relação à questão racial e nunca buscou enfrentar as desigualdades históricas que afetaram particularmente os afrodescendentes, nem mesmo no que diz respeito à educação escolar. Daí a necessidade que se faz premente, hoje, de trazer para a sala de aula tal discussão. (TENÓRIO; GASPARIN, 2018, p. 279, grifo dos autores).

A despeito da grande boa vontade, os/as docentes de língua portuguesa, ao trabalhar literatura, não encontram o respaldo necessário para sua prática. É evidente que nos últimos anos a situação melhorou, entretanto, destacamos a pouca visibilidade que a literatura negra, sobretudo contemporânea, tem na escola. A consulta aos livros didáticos faz perceber que a literatura negra é rechaçada no ambiente escolar, o que induz os/as docentes, que encontram nele sua única ferramenta para trabalhar e, assim não se atualizam para além do material fornecido pelo governo, a agir da mesma forma. Os autores João da Cruz e Souza e Solano Trindade, por exemplo, raramente são vistos nos manuais escolares, mas o que dizer

então da literatura contemporânea negra? E se for de autoria feminina? Provavelmente ficará mais esquecida do que autores negros. Santos e Wielewick (2009) realizam um breve levantamento sobre autores afro-brasileiros e destacam:

Pode-se observar que entre os autores apresentados [...] não se encontra nenhuma mulher. Essa é uma temática – escritoras negras – que mereceria ampla discussão por sua complexidade e amplitude. A dupla marginalização da mulher negra imprime a seus escritos características próprias, tanto no tocante à sua produção quanto à sua circulação. (SANTOS; WIELEWICK, 2009, p. 344).

Para ilustrar, tomamos o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, que durante anos permaneceu no quarto de despejo⁴ da crítica literária pelo simples fato de ter sido escrito por uma mulher negra e pobre em detrimento de outros romances românticos de menor valor estético, como é o caso de *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, que encontrou no cânone o motivo para permanecer em destaque e ser transformado em telenovela, adaptada por Gilberto Braga e exibida na Rede Globo, em 1976, com estrondoso sucesso no Brasil e no mundo. Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus são, entre tantas outras, exemplos de mulheres negras que compõem o primor da literatura brasileira. Podemos citar, também, na contemporaneidade, Conceição Evaristo, candidata recentemente à cadeira nº. 7 da Academia Brasileira de Letras sem, contudo, ter sido contemplada, apesar do grande apoio que recebeu nas redes sociais a sua campanha.

Negra, mulher, pobre, mineira, Conceição Evaristo poderia facilmente ter sucumbido a uma sociedade excludente, porém encontrou nos estudos sua forma de resistência. Em seus escritos, a autora apresenta o cotidiano das mulheres negras e pobres no Brasil e os vários tipos de violências pelas quais passam diariamente. Importante destacar o lugar de fala da autora, na medida em que não há mais uma voz que intermedeia a sofreguidão diária a que estes grupos estão submetidos, contrariamente, o próprio negro faz-se escutar distanciando-se do papel coadjuvante exercido até então. Sobre o termo, a filósofa/ensaísta/professora Djamila Ribeiro afirma: “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (RIBEIRO, 2017, p. 66). Conceição Evaristo, a partir de seu lugar de fala, sugere o termo “escrevivência” para retratar a

sua produção literária, pois configuraria a escrita de si a partir das experiências dos seus pares, sobretudo das mulheres negras brasileiras. Soares e Machado, ao referendar o termo, reiteram:

Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas. (SANTOS; MACHADO, 2017, p. 206).

A partir de suas escrituras, Conceição traz à luz inúmeras personagens que estão mais próximas do que imaginamos. Para ilustrar nossa proposta de trabalho, selecionamos o conto “Maria”, integrante da coletânea *Olhos d’água*, publicado em 2014, que reúne quinze narrativas baseadas na vida da população negra, pobre, marginalizada e vítima da violência.

Sucintamente, o conto apresenta-nos a trajetória de Maria, uma mulher pobre e negra que, ao voltar do trabalho de ônibus levando consigo os restos de comida que ganhara de sua patroa, é associada à quadrilha de assaltantes que invade o ônibus naquele momento (e da qual o ex-marido e pai de um de seus filhos faz parte), sendo linchada até a morte pelos populares, mesmo diante do testemunho do motorista de que Maria era uma mulher trabalhadora e honesta.

Destacamos nossa proposta de trabalho e reflexões obtidas após e durante o desenvolvimento do trabalho com o conto evaristiano em sala de aula. O objetivo primeiro, seguindo o programa da disciplina, consistia em trabalhar o Realismo brasileiro, com ênfase em Machado de Assis. Para tanto, elencamos o conto “Pai contra mãe”, que integra a coletânea *Relíquias da Casa Velha* (1906), em detrimento dos fragmentos do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), presente no livro didático utilizado pela escola. Durante todo o trabalho, pautamo-nos no Método Recepcional⁵; apresentamos o conteúdo para os/as discentes a partir da tela “Bonjour Monsieur Courbet” (1854), do pintor francês Gustave Courbet, objetivando discutir o conceito de realidade. Atendemos ao horizonte de expectativas apresentando-lhes um *funk*, ao mesmo tempo em que problematizamos as temáticas presentes, quais sejam, racismo e objetificação da mulher. Sequencialmente, introduzimos as características do período literário trabalhado e o conto escolhido. Por fim, para ampliar o horizonte

de expectativas dos/as discentes, exibimos o filme “Quanto vale ou é por quilo⁶?”, reportagens atuais sobre racismo e injúria racial e o conto “Maria”, de Conceição Evaristo. Em relação a esse conto, explicaremos a seguir a metodologia de trabalho utilizada e as reflexões realizadas.

Inicialmente questionamos os/as estudantes se eles/as conheciam Conceição Evaristo, ao que toda a turma afirmou desconhecer-la. Então, enfatizamos sua importância para a literatura contemporânea, dando como exemplo sua recente candidatura à vaga para a Academia Brasileira de Letras, destacamos as escritoras Júlia da Costa, recusada na inauguração da academia, em 1897, e Amélia Beviláqua que teve sua candidatura recusada em 1930 em função de o regimento, à época, restringir apenas aos “brasileiros” a participação na instituição, fato este que reforça a exclusão do público feminino de ambientes acadêmicos. Basta que nos lembremos que a primeira mulher a assumir uma cadeira na ABL foi Rachel de Queiroz, em 1977. Ora, a instituição existe desde 1897 e somente oitenta anos após sua fundação é que uma mulher pode, de fato, ingressar no rol de célebres escritores de língua portuguesa no Brasil.

Propusemo-nos a realizar a leitura do conto em voz alta, com interrupções estratégicas para que pudéssemos chamar a atenção dos/as estudantes para pontos que mais tarde contribuiriam para o desenvolvimento da atividade de compreensão textual. Chamamos a atenção para o nome da protagonista e tudo que ele representa. Quem seria essa Maria (re)criada por Conceição Evaristo? Depois de inúmeras especulações, compartilhamos a interpretação de que Maria, por se tratar de um nome popular em virtude do Cristianismo, pode representar toda e qualquer mulher dado o aspecto genérico que o nome adquiriu.

No decorrer da leitura, alguns/mas estudantes expressaram seu horror quanto ao sofrimento a que a protagonista foi submetida injustamente, sobretudo após tomar conhecimento de falas como: “*Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!*” (EVARISTO, 2014, p. 42) e ainda “*Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher.*” (EVARISTO, 2014, p. 42). Após o término da leitura, os/as discentes mostraram-se perplexos diante da história; então, indagamos: se a protagonista fosse uma mulher branca, teria ela sido agredida física e verbalmente? Neste momento, o professor estagiário pediu que os/as mesmos/as dessem sua opinião sobre a narrativa, ao passo que eles/as expuseram falas como:

“realmente a mulher negra é discriminada”, “ser mulher e negra é sofrer em dobro”. Até mesmo a professora regente da turma, que é negra, relatou uma experiência constrangedora pela qual passou no supermercado, ao ser seguida de longe pelo segurança.

Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa boa hora. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comparar xarope e aquele remedinho para desentupir o nariz. Daria também para comprar uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (EVARISTO, 2014, p. 39-40).

A partir do excerto acima, salientamos a prática comum, mesmo após a abolição da escravatura, e inclusive contemporaneamente, de a população negra trabalhar em troca de alimentação. Outro fato que chama a atenção diz respeito à profissão exercida pela personagem, isto é, não encontra prestígio social e funciona como ferramenta de exclusão e rebaixamento, visto que as próprias patroas tratam as empregadas domésticas com desprezo. Durante a leitura, destacamos a presença em novelas de negros/as e o fato de que somente em meados dos anos 2000⁷ a Rede Globo, grande emissora de televisão no Brasil, exibiu uma novela com protagonista negra fora do contexto de escravidão. Até então, inúmeras mulheres negras eram destinadas a papéis secundários ou de menor importância, como empregada doméstica e/ou de moradoras de periferia.

Após a leitura comentada, os/as estudantes foram orientados/as a realizar uma nova leitura do conto em voz baixa para que pudessem se atentar a aspectos que até então não haviam sido percebidos na primeira leitura. Para melhor fixar a compreensão do texto, orientamos que os/as discentes respondessem às perguntas pertencentes ao material didático. Findada a produção das atividades, corrigimos juntos as respostas que desenvolveram, de forma que quem desejasse ler sua resposta era convidado a fazê-lo. Destacamos, na sequência, algumas das perguntas preparadas pelo professor em formação e as respostas que propiciaram a problematização sobre o que significa ser mulher negra e pobre na sociedade atual.

*Quando é acusada de estar envolvida com os assaltantes, Maria é chamada de **puta e negra safada**. A partir desses adjetivos pejorativos, como podemos entender a posição da mulher negra na sociedade?*

A partir da provocação acima, os/as estudantes debateram, por sugestão do docente, sobre o fardo que é ser mulher na contemporaneidade, sobretudo diante de casos cada vez mais brutais de feminicídio e violência doméstica. Neste momento, pudemos estabelecer paralelos com reportagens sobre a temática que estavam em alta na mídia, como o caso da advogada Tatiane Spitzner⁸ e de Silvana de Lara⁹, por exemplo, este último ocorrido na cidade de Campo Mourão, isto é, próximo da realidade dos/as estudantes. Ainda a partir da mesma questão, os/as discentes ponderaram sobre o racismo e a erotização do corpo feminino negro, na medida em que ele é associado, não raras vezes, ao objeto de desejo masculino. Dessa maneira, discussões sobre inferioridade e objetificação feminina ganharam destaque na medida em que os/as estudantes puderam debater amplamente acerca das formas de inferiorização a que o sujeito está passível, isto é, pela cor, pelo local em que mora, pelas roupas que veste, pela orientação sexual, entre outros. No tocante à objetificação feminina, trouxemos à tona discussões sobre a erotização da mulher em propagandas de cerveja e outros produtos consumidos pelo público masculino, estabelecendo contraponto com aqueles das quais as mulheres são consumidoras em maior número, na tentativa de chamar a atenção para o fato de que o apelo ao público feminino não se dá com homens sem roupas, ao contrário do que se percebe nos produtos ditos masculinos, evidenciando, assim, resquícios do patriarcado na sociedade que buscam objetificar a mulher. Para fomentar a problematização, citamos a personagem Rosa, descrita como mulata no romance de Bernardo Guimarães, que é representada como provocadora e símbolo da sexualidade, reforçando o ideário que compele às mulheres negras: a sexualidade e o pecado.

Questionamos os/as estudantes se eles/as sabiam de alguma reportagem sobre crimes de racismo, com o intuito de resgatar as violências que o povo negro sofre cotidianamente. Oportunamente, levamos a reportagem sobre o aluno da FGV¹⁰ que se tornou réu pelos crimes de racismo e injúria racial ao divulgar em grupo de *whatsapp* uma foto de um estudante negro, chamando-o de escravo:

Figura 1



Fonte: G1 SP, 09/03/2018.

Diante da reportagem apresentada aos/às discentes, propusemo-nos a discutir sobre os crimes de racismo e injúria racial e a forma como a justiça brasileira se comporta diante de tais violações. A resposta dos/as estudantes a essa provocação fez-nos refletir sobre a criticidade que os/as mesmos/as possuem, e que, não raras vezes, é ignorada pelos/as docentes.

A segunda questão apresentava o seguinte excerto do conto de Conceição Evaristo: “E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém.” (EVARISTO, 2014, p. 40). Na sequência, o docente indagou os/as estudantes acerca da criminalidade: *Ao ver Maria, o homem demonstra saudade da relação que tinha com a personagem e o amor que nutre pelo filho. Se ele tinha todos esses sentimentos que consideramos como nobres, por que ele entrou na vida do crime?*

Neste momento, foi possível estabelecer um contraponto com a música *Encostei no baile funk*, de MC Garden, utilizada para atender ao horizonte de expectativas dos/as estudantes e, também, com o conto machadiano “Pai contra mãe”, além do filme brasileiro “Quanto vale ou é por quilo?”. Na música, destaca-se a figura do jovem que não possui uma estrutura familiar adequada e vive em condições extremas da pobreza, encontrando na criminalidade o sustento da família. Do mesmo modo, por meio do conto, pudemos suscitar a reflexão sobre os motivos que fizeram com que Candinho se tornasse capitão do mato. Acreditamos que, principalmente no filme dirigido por Sérgio Bianchi, fica explícita a relação entre as poucas (ou nenhuma) condições de vida que potencializam o ingresso na vida do crime.

É interessante notar que durante as problematizações, os/as estudantes levantaram outros assuntos relacionados à temática, como a falta de acesso e permanência do/a jovem negro/a na escola. Por se tratar de uma turma de segundo ano do ensino médio e, em certa medida, serem privilegiados por terem condições de ter tempo reservado para os estudos, os/as discentes, ao contarem na turma quantas pessoas negras havia na classe, chegaram ao fatídico número de três pessoas. Ampliando a discussão, provocamos-os/as a observarem quantos/as docentes negros/as tiveram ao longo de suas trajetórias escolares, o que, uma vez mais, provocou espanto. Dessa forma, pudemos incutir nos/as estudantes a necessidade de observar também à sua volta, pois muitas vezes acreditamos que o racismo existe distante de nosso espaço de circulação quando na verdade está inserido nele.

Por que ninguém acreditou no motorista que tentou defender Maria explicando que ela era uma trabalhadora que estava voltando para casa e que, caso estivesse envolvida com o assalto, teria descido junto com os homens, e preferiu seguir suas intuições? O que esse fato revela do ser humano?

Neste ponto, pudemos discutir sobre as aparências e a forma como elas condicionam o indivíduo a tomar decisões equivocadas, além do fato de elucidar o ódio que as pessoas carregam em seus corações, de modo que, conforme mostramos o fragmento a seguir, bastou que um se manifestasse para que os demais liberassem o ódio: “A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta [...]” (EVARISTO, 2014, p. 42). Sobre a violência física que sofreu após o referido episódio, pudemos relacionar com o desejo de descontar sua raiva no próximo e como a intolerância se faz presente nas relações sociais. Maria, por sua vez, não tinha medo das violências que a cobriam, mas sim da vida: “O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos?” (EVARISTO, 2014, p. 41). As violências sofridas pela protagonista do conto representam a realidade brasileira, na qual as mulheres negras são alvo de preconceito não só em relação ao sexo, mas, também, por sua raça. O final abrupto do conto desenha com o sangue do “corpo da mulher [que] estava todo dilacerado, todo pisoteado” (EVARISTO, 2014, p. 42), ou seja, o trágico fim de tantas mães, avós, irmãs, que têm seus sonhos interrompidos em virtude da cor da pele e do sexo.

Provocamos nossos/as estudantes com a seguinte proposta: que os/as mesmos/as fossem até o site de buscas Google e digitassem: “morto pelo” e “morta

pelo” e verificassem os resultados sugeridos pelo site. Quando da devolutiva dos/as discentes, eles/as mostraram-se alarmados/as diante da respostas que obtiveram, isto é, ao digitar “morto pelo” os resultados mais comuns foram: pelo tráfico, pelo sogro, pelo bope, enquanto que a palavra-chave “morta pelo” apresentou resultados que evidenciam a situação da mulher na sociedade em que vivemos: pelo namorado, pelo marido, pelo ex, entre outras figuras masculinas que elucidam o feminicídio no Brasil.

Pudemos, ainda, por meio do texto de Evaristo, retomar elementos da estrutura do gênero que haviam sido discutidos a partir de “Pai contra mãe”, de Machado de Assis. Desse modo, conseguimos agregar discussões temáticas, literárias e de gêneros textuais a partir do texto literário que não consta nos livros didáticos. A partir do trabalho com o texto de Conceição Evaristo, contemplamos os eixos citados por Martins (2006): o intertextual, haja vista que previamente havíamos trabalhado o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, ao passo que outras leituras da autora que tratam da condição da mulher negra no Brasil foram indicadas aos/às estudantes; o intersemiótico, na medida em que exibimos o longa metragem brasileiro “Quanto vale ou é por quilo?”, a música de MC Garden e a pintura francesa de Courbet; a interdisciplinaridade, pois pudemos aproximar as questões raciais com a história do Brasil; e, por fim, temas transversais, como a pluralidade cultural, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs orientam que o/a professor/a trabalhe temas considerados universais por perpassar várias áreas do conhecimento. Ressaltamos que o trabalho a ser desenvolvido é árduo e requer conhecimento e dedicação por parte do/a docente, entretanto, os resultados obtidos são excepcionais.

Considerações finais

Buscamos discutir, neste trabalho, como a literatura constitui um bem essencial para a formação do ser humano. Contudo, o caminho a ser percorrido para que alcancemos uma educação humanitária e de qualidade é longo. Questões pertencentes às minorias sexuais, étnicas e raciais precisam ser debatidas em sala de aula na tentativa de erradicar todo e qualquer tipo de preconceito que faz deste um mundo tão complicado de se (con)viver. Diariamente vemos nos noticiários famílias dizimadas pelo preconceito, pela misoginia e pelo racismo. Cumpre à escola, também, trabalhar no sentido de amenizar a intolerância e o racismo que insiste em se instaurar

na sociedade, apesar de o negarmos. Construimos a história deste país à custa de muito sangue negro, entretanto, pouco espaço é destinado a discussões raciais e à enorme contribuição que a população negra deu (e dá) para a manutenção do estado brasileiro, principalmente na literatura que esses grupos produziram.

Acreditamos que a literatura se apresenta como uma importante ferramenta neste processo de desraizamento do preconceito racial, pois, conforme postula Candido “A **literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate**, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (1989, p. 113, grifos nossos). Percebe-se, no entanto, que a literatura, ao longo dos anos, foi perdendo espaço no âmbito escolar, em parte em decorrência da grade curricular obrigatória que comprimiu a disciplina de língua materna e acabou por restringi-la ao ensino da gramática normativa, em parte pela displicência dos/as docentes de língua portuguesa que, na maioria das vezes, não entendem a importância do texto literário para os/as estudantes. Todavia, o/a docente tem à sua disposição um arsenal de possibilidades para inserir o texto literário em sala de aula sem desconsiderar o perfil de seus/suas estudantes, isto é, sem amedrontá-los/as com textos eruditos e de difícil entendimento. Nesse sentido, é necessário que o/a docente de língua portuguesa, quando da sua *práxis*, tenha consciência do papel humanizador na formação humana de seus/suas estudantes, pois viabilizar o acesso à literatura é possibilitar um horizonte de céu límpido em direção a um mundo melhor.

Notas

* André Eduardo Tardivo é mestrando em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: tardivo.andre@gmail.com

** Wilma dos Santos Coqueiro é doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e docente adjunta do Colegiado de Letras na Universidade Estadual do Paraná - Unespar/Campo Mourão. Integra como pesquisadora o Grupo de Pesquisa Diálogos Literários e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC, ambos da Unespar e o Grupo de Pesquisa LAFEB, da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: wilmacoqueiro@gmail.com

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de estudos para os estudantes dos cursos de licenciaturas presenciais no valor de R\$ 400,00. Entretanto, em razão do baixo valor, os estudantes abrem mão do contato com a sala de aula para ingressar no mercado de trabalho cujo ordenado é superior.

² Maiores informações podem ser obtidas ao acessar o relatório da exclusão escolar no Brasil, disponível no site: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>>.

³ A Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas foi substituída pela Lei 11.645/08 ampliando a obrigatoriedade com a inclusão, também, da história e cultura indígena.

⁴ Referimo-nos ao romance “Quarto de Despejo. Diário e uma favelada” (1960), de Carolina Maria de Jesus.

⁵ Todas as etapas do Método Recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1993) foram seguidas. Primeiramente realizamos um questionário com a classe para levantarmos dados para melhor conhecê-los e, assim, encontramos formas de possibilitar a construção de sentidos nos textos trabalhados, cumprindo, então, a determinação do horizonte de expectativas dos/as discentes. Os/As estudantes demonstraram preferência por funk e, desse modo, para atender ao horizonte de expectativas, trabalhamos a temática proposta (racismo) no gênero de preferência dos/as mesmos/as.

⁶ Dirigido por Sérgio Bianchi em 2005, o longa estabelece relações intertextuais com o conto machadiano “Pai contra mãe” ao apresentar ao telespectador o personagem Candinho, um jovem desempregado que encontra no crime uma forma de sustentar a esposa grávida e a tia. No decorrer do filme, ganham destaque cenas que retratam a história da escravidão no Brasil numa analogia à atual exploração da miséria humana por meio do marketing social.

⁷ Referimo-nos à telenovela “Da cor do pecado”, de autoria de João Emanuel Carneiro, exibida em 2004 na Rede Globo e protagonizada por Taís Araújo.

⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2018/08/06/mp-pr-denuncia-marido-de-tatiane-spitzner-por-homicidio-qualificado.ghtml>> Acesso em ago. 2019.

⁹ Disponível em: <<https://www.tribunadointerior.com.br/noticia/policia-civil-confirma-que-silvana-foi-morta-pelo-marido-acusado-esta-presos>> Acesso em ago. 2019.

¹⁰ Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/aluno-da-fgv-e-acusado-de-racismo-apos-dizer-que-encontrou-escravo-no-fumodromo.ghtml>> Acesso em fev. 2019.

Referências

ACAYABA, Cintia. Aluno da FGV é acusado de racismo após dizer que encontrou 'escravo no fumódromo'. **G1 SP**. Disponível em < <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/aluno-da-fgv-e-acusado-de-racismo-apos-dizer-que-encontrou-escravo-no-fumodromo.ghtml>> Acesso em fev. 2019.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em fev. 2019.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. In: FESTER, A. C. Ribeiro (org.). **Direitos Humanos e Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad.: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no ensino médio: quais são os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MUZART, Zahidé Lupinacci. "A questão do cânone". In: RESENDE, Beatriz (org.). **Revista Tempo Brasileiro**: As aporias do cânone. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, n. 129. Abril-junho de 1997, p. 79-89.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura do século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCCO, Maria Thereza. **Literatura/Ensino**: uma problemática. SP: Ática, 1992.

SANTOS, Célia Regina & WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 189-199.

SILVA, Marisa Corrêa. **Sobre Literatura e outras coisas boas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, pp. 159-163.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, v. 17, n. 39, pp. 203-219.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; GASPARIN, João Luiz. A lei nº 10.639/2003 e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: ALVES, Amanda Palomo; SILVA, Eronildo José da; ARAÚJO, Marivânia Conceição (orgs.). **Diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil**. Maringá: Eduem, 2018. p. 267-302.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Recebido em: março de 2019.

Aprovado em: agosto de 2019.